

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: UMA DEMANDA DAS LUTAS SOCIAIS

Carlos Eduardo Rodrigues¹
José Francisco dos Santos²

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que tem como função social a formação de cidadãos críticos, autônomos e responsáveis, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de atuar na transformação da sociedade. Dentro dessa perspectiva, as tendências globais impulsionadas pelo processo de globalização do qual resultaram uma maior aproximação entre os indivíduos ao redor do planeta, impôs à escola e aos educadores novos desafios: o de lidar com um mundo onde os diferentes povos e as várias culturas estão em constante movimento e interação. Partindo deste pressuposto, a escola entrou no novo milênio com a obrigação de criar uma grade curricular que suporte uma educação multicultural e que permita aos alunos das mais diferentes classes sociais, grupos étnicos e culturais, linguísticos e religiosos, vivenciar uma igualdade educacional que possa fornecer a eles ferramentas para enfrentar os desafios da sociedade globalizada.

Contudo, o que testemunhamos nas escolas hoje é um reflexo da estratificação racial e de classe que está presente na sociedade em geral e que no âmbito educacional se manifesta na organização do Currículo Escolar, nas ações dos educadores, nos livros didáticos, nas relações entre professores e alunos, na linguagem usada em sala e nas demais formas de convivência dentro ambiente escolar. Para solucionar este problema, um grande movimento de revitalização étnica e cultural vem acontecendo ao redor do mundo desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando as mazelas provocadas pela ideologia nazifascista e as teses da superioridade racial tiveram com desfecho o Holocausto. Esse fato levou os membros das Nações Unidas a pensarem em mecanismos legislativos internacionais que garantissem a integridade física, intelectual e cultural dos indivíduos

¹ Mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4962503346282288>. E-mail: acruzada@gmail.com.

² Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP e professor na Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2746256151454516>. E-mail: jose.francisco.puc@gmail.com.

independente de sua nacionalidade e/ou etnia, e assim nasceu em 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo VII proclama:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

A internacionalização do combate à discriminação através da Declaração Universal dos Direitos Humanos somou-se às lutas sociais internacionais por liberdade, igualdade e fraternidade presente nos movimentos de libertação na Ásia e na África: o Asiaticismo no extremo oriente, o Renascimento Islâmico e o Pan-Arabismo nos países muçulmanos, o Pan-Africanismo na África, a Negritude na África e nas Américas e o Afro-Asiaticismo na África e na Ásia, as lutas contra as Ditaduras Civil-Militar na América Latina e as batalhas pelos direitos civis por parte das minorias na Europa Ocidental e nos Estados Unidos.

Esses movimentos ocorridos durante a segunda metade do século XX refletiram diretamente na escola provocando uma reformulação em sua estrutura social e burocrática através do debate público, colocando em pauta questões que buscam reflexões sobre as diferentes culturas dos estudantes. Um exemplo foi o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos liderado pela população negra, tendo como mentor Martin Luther King Jr. e que teve início com o episódio conhecido como *Milagre de Montgomery* em 1955: um boicote às empresas de ônibus da cidade, após um ato discriminatório, e teve fim, de forma trágica, com o assassinato de Luther King (1968) em Memphis, cidade do Estado do Tennessee. Na época, constituía-se de cerca de 10% da população estadunidense negra que reivindicava a derrubada da segregação e discriminação racial, que estava institucionalizada por lei e presente em todos os aspectos da vida cotidiana, que incluía moradia e albergue públicos, escolas, universidades e bairros, além de diversos setores socioculturais e econômicos onde o negro estava impossibilitado de frequentar (BANKS, 2006).

Esse contexto de luta teve como ápice a *Marcha para Washington*, ato político realizado em 1963, na capital dos Estados Unidos, e que reuniu cerca de 200 mil pessoas, para as quais Luther King pronunciou o célebre discurso *Eu tenho um sonho*. Como resultado, o Movimento dos Direitos Civis acabou por impor ao Estado americano o abandono da suposta neutralidade na aplicação das leis e das políticas governamentais defendida pelos agentes públicos. Suposta porque à população negra era negado o acesso justo aos bens, serviços e justiça oferecidos pelo Estado e pela iniciativa privada. Essa ação pioneira possibilitou aos estudantes negros uma relativa igualdade educacional, como a contratação de professores e diretores negros e alterações na estrutura curricular de ensino com a implementação de conteúdos referente à história e cultura do negro e diáspora africana (BANKS, 2006; BARRETO, 2011).

Essas ações iniciadas nas décadas de 1950 e 1960 provocaram alterações significativas na educação estadunidense da atualidade, com a introdução de conteúdos sobre as populações negras e demais grupos étnico-raciais nos livros didáticos e nos cursos universitários. Apesar disso, ainda persiste uma matriz escolar anglo-saxônica americana dominante sobre a ótica multicultural, muitas vezes presente na postura política ideológica dos professores e/ou da própria instituição de ensino (BANKS, 2006). No Brasil, apesar de vivermos em uma sociedade multicultural, o predomínio de uma visão unilateral da história do mundo está maciçamente representado nos currículos escolares, o que acaba por excluir os conteúdos relacionados a outros grupos étnicos e socioculturais. No caso da população negra, que constitui cerca de 51% da população e que tem acesso a escola, os conteúdos de história e cultura do negro é por vezes negligenciada dentro dessa estrutura curricular e pelas práticas pedagógicas, seja por conta do preconceito, pelo desconhecimento dos educadores ou pela postura política da instituição de ensino (PRAXEDES, 2008).

Sendo a escola um espaço público onde todos os direitos civis devem ser respeitados, inclusive da população negra, a introdução de conteúdos escolares sobre essa parcela da população só começou a ser pensado após uma série de ações afirmativas impulsionadas pela própria população negra. Essas ações tiveram como objetivo construir um grupo de medidas focadas em combater a discriminação étnico-racial, religiosa e cultural, de modo a consolidar uma política voltada para alavancar benefícios sociais e direitos a favor de grupos

discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica, seja no passado ou no presente, além de viabilizar a participação política desses grupos, o acesso à educação, à saúde, ao emprego, aos direitos sociais e reconhecimento cultural.

As ações afirmativas no Brasil tiveram como base o Movimento de Direis Civis nos Estados Unidos e seu objetivo é inibir o processo de discriminação social que interfere de modo significativo na elaboração das leis e das políticas públicas. Tais ações se referem a dois conceitos centrais: 1) *igualdade substantiva*: cuja finalidade dos sistemas políticos é promover a igualdade dos indivíduos e não somente submetê-los aos critérios genéricos de igualdade formal; 2) *igualdade universal formal*: é a igualdade prevista em lei e são apenas uns dos meios para alcançar a igualdade substantiva (BARRETO, 2011). De início, as ações afirmativas serviram como um estímulo para que o Estado e o setor privado atribuíssem em suas políticas fatores como cor de pele, raça, origem nacional e sexo. Os primeiros reflexos dessas medidas apareceram nas políticas públicas voltadas para representantes de minoria como os índios, os negros, as mulheres e as populações de baixa renda, com a implantação das cotas sociais e raciais em determinados setores da sociedade, no acesso ao mercado de trabalho e a educação.

Os objetivos das políticas de ações afirmativas se concentram em acabar com as possíveis barreiras artificiais e invisíveis que dificultam o avanço e o acesso das minorias aos direitos sociais, mesmo quando não há nenhuma política oficial que os mantenham em uma posição social subalterna, como o que ocorreu na África do Sul, com as leis do *Apartheid* que vigoraram de 1948 a 1994 e as leis Jim Crow que prevaleceram nos Estados Unidos entre 1876 a 1965. As políticas afirmativas também têm por finalidade melhorar e expandir a diversidade e a representatividade política dessas minorias, que historicamente estão excluídos dos espaços sociais mais valorizados pela sociedade e do acesso a direitos e justiça (BARRETO, 2011).

Além do Brasil e dos Estados Unidos, as ações afirmativas estão presentes em outros países, provocando alterações significativas na vida das pessoas. Reflexos desses movimentos se materializaram nas Constituições nacionais da África do Sul, Alemanha, Bulgária, Canadá, Finlândia, Polônia, Índia e outros países, o que demonstra o

avanço do Estado de bem-estar social³ sobre os governos ditatoriais e segregacionistas e sua capacidade de agregar reivindicações sociais dos diversos setores da sociedade. Num país com um passado colonial recente, onde as minorias até então eram exploradas pelas metrópoles, e que passaram a viver sobre uma democracia liberal as ações afirmativas se mostraram mais eficazes, pois no processo de descolonização e reorganização do Estado os movimentos sociais de libertação cobraram dos políticos uma Constituição que garantissem o mínimo de igualdade substantiva e acesso aos direitos da cidadania plena que até então lhes eram negados (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2008).

AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

3 Também conhecido pela expressão inglesa *Welfare State*, o Estado de bem-estar social é um termo utilizado para designar um modelo de administração do Estado que procura garantir padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e segurança social (como previdência e assistência social) a todos os cidadãos. Esses serviços assistenciais são reconhecidos como direitos sociais e são assegurados por lei, e se baseiam na intervenção do Estado na economia com o objetivo de melhora a vida da população, com o objetivo de regular as atividades produtivas em prol da riqueza junto com a diminuição das desigualdades sociais. O Estado de bem-estar social surge após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e seu desenvolvimento está relacionado com a superação dos problemas socioeconômicos e políticos decorrentes do fim do conflito. Seu auge foi à década de 1960, quando atingiu a maior parte dos países da Europa Ocidental, mas no final dos anos de 1970 e começo dos anos 1980 esse modelo entrou em crise. Em uma perspectiva mais ampla, o Estado de bem-estar social tem suas origens na década de 1920, especialmente após a crise de 1929, cujos resultados trouxeram fortes tensões sociais devido às profundas desigualdades econômicas, o que acabou por desestabilizar a política do Estado colocando em cheque a economia capitalista liberal que defendia a não intervenção do Estado na economia. Nesse mesmo contexto, aparecem os direitos sociais para assegurar que as desigualdades econômicas não interferissem no exercício pleno da democracia e não comprometessem os direitos civis e políticos já assegurados por lei. Assim, o reformismo proposto pelo Estado de bem-estar social tornou possível conciliar o modelo econômico capitalista e a democracia, com a extensão dos direitos políticos e do sufrágio universal que possibilitaram a diminuição dos conflitos de classe, ao canaliza-los para as instituições públicas transformando demandas sociais em direitos. O Estado de bem-estar social entre em crise, nos países da Europa Ocidental, quando estes entram em dificuldades financeiras e não conseguem mais conciliar os gastos públicos com assistencialismo e o crescimento da economia capitalista, ou seja, perde o poder de canalizar os conflitos sociais entre capital e trabalho. A Grã-Bretanha governada por Margaret Thatcher do Partido Conservador, entre 1979 a 1990, representou um marco no desmanche gradual do Estado de bem-estar social a partir de uma ampla política de privatizações de empresas estatais. No mesmo período, outros países europeus adotaram a mesma política.

No âmbito educacional, as políticas de ações afirmativas se materializaram na inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, elaboração de novos materiais didáticos pedagógicos e paradidáticos, financiamento estudantil em instituições técnica e superior, cursos preparatórios para a comunidade carente negra e reserva de vagas em universidades públicas. Apesar disso, os indivíduos que se declaram negros e pardos têm bem menos acesso ao ensino e menor tempo de escolaridade em relação às pessoas que se autodeclaram brancos. Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010, no ano de 2008, os alunos negros & pardos⁴, do sexo masculino, que frequentavam o Ensino Médio somavam 35,9% contra 55,7% de alunos brancos; no caso das mulheres, a diferença é menor, são 49,1% negras & pardas contra 66,5% de alunas brancas (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE; CARVANO, 2010).

Com relação à taxa de analfabetismo funcional, ou seja, a quantidade de pessoas de ambos os sexos que têm menos de quatro anos de estudo completos, o mesmo relatório apresenta os seguintes dados: 16,1% entre os negros & pardos com mais de 15 anos são analfabetos funcionais contra 26,6% dos adolescentes brancos; 32,8% entre os negros & pardos com mais de 25 anos encontram-se na mesma situação contra 19,4% dos adultos brancos; 43,7% entre os negros & pardos com mais de 40 anos têm menos de quatro anos de estudo completos contra 25,7% dos adultos brancos; 70% entre os negros & pardos com mais de 65 anos são analfabetos funcionais contra 46% dos idosos brancos. (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE; CARVANO, 2010).

Com relação ao ensino superior, as disparidades são ainda maiores. A quantidade de brasileiros entre 18 e 24 anos, faixa de idade teoricamente ideal para se ingressar em uma universidade, aumentou significativamente. Em 1988, apenas 8,6% dos brasileiros haviam se matriculado em algum curso superior; em 2008, esse número saltou para 25,5%. Nesse mesmo período, a taxa de acadêmicos branco subiu de 12,4% em 1988 para 35,8% em 2008, o que corresponde a uma elevação de 23,4 pontos percentuais ou um aumento proporcional de 189,2%. Já o número de acadêmicos negros & pardos subiu de 3,6% em 1988 para 16,4% em 2008, o que corresponde a uma elevação de

⁴ Escolhemos por utilizar o termo negro & pardos porque no senso brasileiro sobre cor de pela há pessoas que se autodeclaram negras e outras pardas.

12,7 pontos percentuais ou um aumento proporcional de 350,4% (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE; CARVANO, 2010).

Ao observarmos esses números, notamos que a disparidade educacional entre brancos e negros & pardos sofreu pouca alteração em 20 anos, e esse aumento significativo na escolaridade de negros & pardos pode ter sido impulsionado pela ampliação da cobertura do sistema escolar que é medida de acordo com a porcentagem da população que frequenta a escola, seja na da rede de ensino básico ou superior⁵. Entre 1988 a 2008, esse percentual se elevou passando de 84,1% para 97,9% entre as crianças de 7 a 14 anos, e de 54,9% para 84,1% entre os jovens de 15 a 17 anos (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE; CARVANO, 2010). Os dados demonstram que o Estado brasileiro está cumprindo com sua obrigação constitucional de ampliar o acesso à educação, mas apenas a ampliação da rede de ensino não resolve o problema da disparidade educacional que reflete diretamente na situação social e econômica da população negra, dificultando o acesso ao mercado de trabalho, já que os empregos de melhores remunerações estão vinculados a maiores anos de estudo em escolas de boa qualidade.

Se pensarmos na educação como um meio de ascensão social e motor do desenvolvimento sociocultural, a redução das disparidades educacionais é um meio para que o país alcance um alto nível de desenvolvimento social e econômico. É por meio da educação que criamos cidadãos conscientes, produtivos e que possam contribuir para o fortalecimento da democracia. Foi com base nesses princípios que as ações afirmativas direcionaram seus esforços e, nesse sentido, o ano de 1988 foi significativo para as lutas sociais, pois foi o ano da promulgação da Constituição Federal conhecido como Constituição Cidadã e se comemora o centenário da abolição da escravidão. A partir desse momento, ocorreu dentro da sociedade civil uma mudança de postura frente à discriminação, com denúncias ao preconceito racial e maior volume das lutas sociais da população negra por dignidade e respeito. Essas ações de lutas e denúncias se somaram às pesquisas

⁵ Segundo o MEC, a Educação Básica é estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e por cinco modalidades: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos-EJA, Educação do Campo e Educação Profissional. A Educação Superior compreende os programas de pós-graduação Lato Sensu (especializações e MBA - *Master Business Administration*) e Stricto Sensu (mestrado e doutorado). Existem também outros modelos educacionais como os cursos técnicos, supletivos, cursinhos pré-vestibular, creche entre outros.

acadêmicas que passaram a produzir estudos que comprovavam a existência das desigualdades e dos preconceitos contra a população negra dentro da sociedade brasileira.

As pesquisas acadêmicas produziram impactos na opinião pública fazendo como que o debate sobre a desigualdade racial se tornasse público. Ao longo da década de 1990, esse debate ganhou corpo com o ingresso de outros setores da sociedade, como as organizações internacionais e filantrópicas, setores industriais e o próprio governo. É nesse contexto que surge dentro do campo educacional a formulação do Plano Nacional do Livro Didático (PNL), que em 1996 começou a avaliar os livros didáticos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e percebeu diversos erros conceituais e estereótipos negativos associados à cor da pele, à origem nacional, à etnia, ao gênero, à cultura, etc..

Como o objetivo de corrigir esses erros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 implantaram alterações nos currículos escolares, com a introdução dos conteúdos sobre a diversidade cultural e étnico-racial da sociedade brasileira, por meio de Temas Transversais⁶. Em 1999, o Ministério da Educação (MEC) lançou o livro *Superando o racismo na escola*⁷, que fornece informações pontuais para o debate acerca do racismo dentro da comunidade escolar⁸. Ainda na década de 1990, surgiram iniciativas

⁶ São constituídos pelos PCNs e expressam conceitos e valores de cidadania e democracia, compreendendo as áreas da ética, meio ambiente, saúde, relações de trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural, disciplinas autônomas que permeiam todo o campo do conhecimento e que são intensamente vividos pelos indivíduos, famílias e comunidade. Os Temas Transversais são caracterizados por um grupo de assuntos que estão presente em várias disciplinas do currículo escolar e que dizem respeito direto à vida cotidiana. Os temas são escolhidos devido a sua urgência e abrangência social, de modo a favorecer o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, possibilitando a eles ferramentas para a compreensão e transformação da realidade em que vivem. Os Temas transversais atuam como um eixo unificador entre as disciplinas por onde se organizam os trabalhos em sala, evitando assim a desconexão entre o aprendizado em sala e a realidade dos alunos. O objetivo é ensinar os alunos a construir significados e conferir sentido àquilo que aprende.

⁷ Há uma versão atualizada de 2005 que foi organizada por Kabengele Munanga e está disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf.

⁸ A comunidade escola é constituída por professores, alunos, pais e/ou responsáveis e demais profissionais que atuam na escola. Estes indivíduos participam da gestão escolar através de instâncias colegiadas, que são organizações compostas por representante da comunidade escolar e da região onde a escola está localizada. São consideradas

do governo em prol do combate ao racismo, com ações antidiscriminatórias que forneceram suporte jurídico para processo e julgamento de crimes de caráter racial.

Em 2001, a 3ª Conferência Internacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida em Durban na África do Sul, ampliaram as pressões internacionais para que fossem ouvidas as reivindicações dos movimentos negros e intelectuais comprometidos com a causa antirracista. Em decorrência da conferência em Durban, foi criado no Brasil a Secretaria de Estado para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que representou uma mudança no posicionamento do governo em relação ao racismo, com o surgimento de medidas que influenciaram diretamente nas relações sociais entre a população negra e a sociedade civil, como a regularização de terras quilombolas, a elaboração do Plano Nacional de Saúde da População Negra e a implantação da lei 10.639 em 2003, resultado de um longo histórico de lutas sociais que tornou obrigatório o estudo da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nas instituições de ensino públicas e privadas. A lei foi avaliada pelo então Ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque e decretada e sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e sua aprovação alterou a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

instâncias colegiadas a APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e similares, pessoa jurídica de direito privado), o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Esses grupos têm por objetivo garantir o bom funcionamento da gestão democrática no ensino público, tomando decisões coletivas por meio da consulta pública da comunidade escolar das propostas educacionais, projetos pedagógicos, avaliação e administração dos recursos.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

"Art. 79-A. (VETADO)" (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A aprovação da lei denota o reconhecimento da importância do combate ao preconceito, da discriminação étnico-racial e das desigualdades sociais e econômicas. Posteriormente, em 10 de março de 2008 o Ministro da Educação Fernando Haddad encaminhou para sanção do presidente da República a lei 11.645, que alterou novamente a lei 9.394/96 e a lei 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Em 2004, Fernando Haddad e Edson Santos, que em 2008 se tornaria o Ministro da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, publicaram o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*, que foi elaborado para servir de documento didático-pedagógico para orientar as instituições de ensino como proceder à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Estas novas legislações modificaram a organização da escola que, a partir deste momento, tornou-se responsável por promover e valorizar as diversas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira. Os professores e pesquisadores foram forçados a repensarem suas práticas pedagógicas e orientações de pesquisa, o que provocou alterações significativas dentro do campo das ciências humanas, letras e artes.

No domínio da história, essas legislações motivaram novos estudos sobre a história e cultura africana e indígena e uma maior reflexão sobre a própria História do Brasil, de modo a resgatar historicamente a memória dos africanos e indígenas que construíram esta nação. A defesa de um ensino de História da África de forma aprofundada dentro de todos os níveis da educação pauta-se na busca das transformações sociais a partir de um posicionamento crítico. A ideia é formar professores e pesquisadores com uma boa estrutura teórico-metodológica e que sejam capazes de desconstruir o pensamento hegemônico que está presente na sociedade brasileira e que se pauta na superioridade cultural, política e econômica dos povos europeus frente os demais povos do planeta.

O pensamento hegemônico se baseia no racismo, na naturalização das desigualdades sociais e na criminalização da pobreza. A força do discurso hegemônico está presente nos debates referentes ao negro e sua história, através de descrições que enfatizam situações de subserviência e exploração sem a preocupação em

demonstrar que a população negra tem uma história que vai muito além da escravidão. Devido a fragilidade desse discurso é de suma importância que os educadores se preocupem em ensinar aos alunos uma História da África que resgate as contribuições sociais, culturais, políticas, religiosas e econômicas que a população negra produziu para a formação histórica do Brasil, só dessa maneira será possível criar nos cidadãos uma consciência crítica que atue contra a ideia hegemônica presente em nossa sociedade. (SANTOS, 2012).

É importante ressaltar que o pensamento hegemônico não se impôs pela força física e sim através de uma sofisticada manipulação ideológica camuflada a realidade, onde o tempo de atuação remonta as ideias escravistas de séculos passados. Este pensamento acabou se naturalizando entre as camadas mais baixas da sociedade sem que elas percebessem suas implicações negativas, e é nesse contexto que se encaixa o processo de negação da história do negro e de suas contribuições culturais para a formação da sociedade brasileira (SANTOS, 2012).

Um exemplo de manifestação do pensamento hegemônico é o mito da igualdade racial presente no consciente da população e que ainda hoje é utilizado por alguns indivíduos como referencial interpretativo da sociedade brasileira. O mito da “democracia racial” tem como ideia central a suposta harmonia entre as três tradições culturais distintas: as tradições matrizes africanas, as tradições matrizes europeias e as tradições matrizes indígenas, que através da mestiçagem celebravam a convivência racial pacífica. Alguns políticos e intelectuais, negros e brancos, explicavam e justificavam essa harmonia por meio de parâmetros culturais exaltando as singularidades de um país mestiço. Esse mito começa a ser construído por volta dos anos de 1920 e ganha força nas décadas de 1930 e 1940, quando a ideia de mestiçagem e democracia racial se uniram às ideias de construção de identidade nacional. (ALBUQUERQUE, 2006).

Assim, temas como samba, capoeira e candomblé foram aos poucos sendo incorporados aos símbolos de nacionalidade como sinônimo de expressões culturais que sintetizam a cultura brasileira. O objetivo era transmitir à nação a ideia de que a miscigenação racial criou no Brasil uma cultura homogênea e singular por onde a comunhão de costumes, religião, raça, língua e memórias em comum sobre o passado definiam o que é ser brasileiro. Vale lembrar que as

décadas de 1930 e 1940 foram os anos do entusiasmo nacionalista do governo Getúlio Vargas e, conseqüentemente, de maior procura por parte dos pesquisadores por temas relacionados ao negro e suas contribuições culturais (ALBUQUERQUE, 2006).

Em meio a onda nacionalista da Era Vargas a questão da miscigenação começa a entrar na historiografia brasileira, especialmente após a publicação do livro *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre. Antes, historiadores como João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934), Paulo da Silva Prado (1869-1943), João Pandiá Calógeras (1870-1934) e Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (1902-1985) viam a miscigenação como um “problema moral e patológico a ser resolvido, e não como alvo de estudo e investigação”, sendo os índios e particularmente os negros o maior dano para a formação de uma nação desenvolvida (SENA, 2011, p. 14).

Com o livro de Freyre, a miscigenação é pensada por meios de novos paradigmas, introduzem-se estudos relacionados às questões de sexualidade atribuindo aos portugueses as perversões e as libidinagens sexuais e não aos índios e aos negros, como se costumava defender, e os pesquisadores se preocupam em avaliar o fenômeno da miscigenação étnica e cultural por meio da valorização das três tradições culturais e suas contribuições para a formação do Brasil. O índio, mais especialmente o africano, é visto como portador da cultura que integra a religião, os costumes, os sentimentos e a sociedade durante o período colonial e não apenas como força de trabalho para a produção de cana de açúcar (SENA, 2011, p. 14).

Apesar do pioneirismo de Freyre, sua interpretação da formação cultural do Brasil é vista, pelos parâmetros atuais de pesquisa histórica, como um método intuitivo e até mesmo ensafista. Entretanto, algumas interpretações equivocadas passaram a considerar que, para Freyre, durante a formação do Brasil Colonial não havia preconceito racial já que as três tradições culturais estavam em “harmonia”. O que não é verdade, pois o simples fato dos portugueses sentirem atração sexual pelas escravas e pelas índias ocasionava sim diversas formas de dominação e subordinação que se fazia presente nas relações sociais do cotidiano colonial (SENA, 2011).

Outro ponto negativo que pesa sobre Freyre foi sua postura política de apoio e defesa da colonização autoritária e violenta do ditador português, António de Oliveira Salazar (1889-1970) sobre Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe regiões denominadas de “África Lusófona” e que eram responsáveis por grande parte da economia portuguesa. A administração colonial de Salazar recebeu o nome de Salazarismo e impunha sobre suas colônias leis que aumentavam as diferenças socioeconômicas entre brancos e negros.

Após a Segunda Guerra Mundial, inicia o processo acentuado de descolonização da África e da Ásia e que é sacramentada pela Conferência de Bandung na Indonésia em 1955. Contrário ao processo de independências, o governo salazarista convida Freyre para visitar suas colônias, e é neste contexto que o brasileiro elabora as teses do Luso-Tropicalismo que tinha como eixo temático a defesa do colonialismo português. Segundo essa tese seria apenas através da administração lusitana que as colônias teriam chances reais de alcançarem um desenvolvimento social e econômico igual aos dos brasileiros que na época vivenciava uma situação melhor do que a de muitos países africanos (SANTOS, 2012). Essa opção política de Freyre que, para alguns estudiosos, representava uma defesa do imperialismo português, somou-se às interpretações equivocadas de sua obra *Casa Grande e Senzala* e refletiu diretamente na consolidação do mito da “democracia racial”, um dos principais pilares do pensamento hegemônico. Tal mito acabou por influenciar diretamente a elaboração de políticas públicas, dificultando ainda mais a construção de uma sociedade democrática.

Sendo a escola responsável pela formação de cidadãos críticos e que possam fazer frente a esta postura hegemônica, a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 se constituíram como uma grande conquista dos movimentos sociais em prol da difusão e elaboração de conhecimentos acerca das raízes culturais indígenas e africanas do Brasil. Entretanto, a aplicação dessas leis na rede de ensino nacional apresenta uma série de deficiências teóricas e metodológicas que perpassam pela elaboração de conhecimentos, pelo desenvolvimento de matérias didático-pedagógico, pela prática de ensino universitário e pela aplicabilidade nas salas de aulas da rede de ensino básico. Essa vulnerabilidade encontra-se em vários pontos, como a ausência de profissionais especializados em História da África, a falta de projetos

políticos por parte do setor público, o desinteresse do setor privado, as poucas pesquisas acadêmicas, os materiais didáticos inadequados ou deficientes, etc.

A essas vulnerabilidades, soma-se o pensamento hegemônico presente em uma parcela da população que é contrária ao ensino de História da África. Essa parcela enxerga a lei como uma forma de imposição do Estado que, por meio de uma política paternalista, interfere nas liberdades individuais através da criação de leis. Segundo essa perspectiva, o objetivo dessas leis é conceder privilégios legais a determinados seguimentos da sociedade, no caso em questão, ao Movimento Negro, que seria o único responsável por pressionar o Congresso Nacional para a aprovação da lei 10.639/03 e consequente, a lei 11.645/08. Esse modo de ver a aprovação da lei acaba por ignorar todo o longo contexto de reivindicações sociais exposto acima. Deste modo, os grupos sociais que se identificam com este pensamento hegemônico se recusam observar a lei como um ganho social ou como uma conquista histórica, não apenas para uma parcela da sociedade que sempre foi discriminada e sim para a nação brasileira como um todo, uma vez que o Brasil apresenta um número significativo de negros, sendo a segunda nação em quantidade, ficando atrás apenas da Nigéria.

Outros argumentos utilizados pelos indivíduos contrários ao ensino de História da África consistem em: 1) ausência de materiais didáticos e fontes para pesquisa histórica; 2) que a introdução de temas africanos nas escolas, em associação com as conquistas educacionais realizadas pelos negros nos Estados Unidos, podia estimular conflitos raciais no Brasil, país onde a “harmonia racial” minimiza os conflitos entre os diferentes grupos étnicos. Os defensores do pensamento hegemônico argumentam que as conquistas do Movimento Negro estadunidense só faz sentido porque lá havia uma desigualdade social prevista em lei, o que não é o caso do Brasil onde brancos e negros & pardos são considerados, teoricamente, iguais perante a lei (GONÇALVES, 2014).

Dentro deste contexto, a defesa do ensino de História da África não se remete a exclusividade de um grupo social, refere-se à universalização do conhecimento e do reconhecimento da história de um povo que, junto com os indígenas e os europeus, formaram esta nação. Assim, a afirmação prática das leis 10.639/03 e 11.645/08 se

constituíram como um avanço frente aos discursos ideologizados do pensamento hegemônico vigente, trazendo à população o resgate da dignidade do povo afro-brasileiro que, como todos os outros povos, merecem conhecer sua história (GONÇALVES, 2014).

A lei 10.639/03 também alavancou as pesquisas acadêmicas, os estudos relacionados à História da África ganharam na última década uma atenção especial e seus reflexos apareceram em várias universidades, centros de pesquisas e editoras de livros e revistas especializados em história. Novas pesquisas acerca desta temática fizeram com que antigos referenciais teóricos fossem revistos e novos fossem criados, causando uma renovação na escrita acadêmica acerca da História da África e em paralelo à própria História do Brasil.

PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA

O argumento número um utilizado pelos grupos contrários ao ensino de História da África, a ausência de materiais didáticos e fontes para pesquisa histórica, não é de todo errado. É certo que nesse quesito o Brasil pouco avançou nas últimas décadas, apesar do impulso gerado pela aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e o motivo principal na opinião de Gonçalves (2014, p. 87) é a “pouca importância dada ao tema nos processos de formação da historiografia e da consolidação das atividades de ensino e pesquisa históricas entre nós [historiadores]”. Desde os anos de 1980, os historiadores brasileiros realizam tímidas pesquisas em História da África, a maioria delas foi influenciada pelo centenário da abolição da escravidão e, por isso, se dedicavam ao estudo do tráfico negreiro transoceânico e do sistema escravista do Brasil Colonial e Imperial, deixando a África propriamente dita em segundo plano. Nessa perspectiva a História da África só tinha sentido em função da diáspora africana via tráfico negreiro no Atlântico ou em função da história dos países americanos de tradição escravista, como é o caso do Brasil, o sul dos Estados Unidos e de algumas regiões do Caribe. Exceções feitas a Alberto Costa e Silva e a José Honório Rodrigues (1913-1987) cujas pesquisas históricas tinham com centro o continente africano.

Nos anos de 1990 com a ampliação das ações do Movimento Negro surgem inúmeros estudos sobre a influência da cultura negra na formação da sociedade brasileira e, com isso, temas ligados à cultura começam a fazer parte do universo dos pesquisadores, que procuram

revisitar os períodos da História do Brasil para avaliar a influência do negro no desenvolvimento cultural brasileiro. Temas como música, culinária, vestuário, religiões, costumes, etc. juntam-se as pesquisas sobre o racismo e a discriminação social dentro do ambiente urbano das grandes cidades e passaram a incorporar os conteúdos dos livros didáticos da rede básica de ensino. Esse avanço socioeducacional atua como mecanismo de luta contra o pensamento hegemônico por apresentar aos alunos o protagonismo da população negra na construção da nação brasileira, ao mesmo tempo em que combate à tradicional e negativa representação social do negro escravo, o negro preguiçoso, o negro perigoso, o negro subserviente, o negro sem protagonismo no desenvolvimento da história.

Mas os avanços educacionais dos anos de 1980 e 1990 ainda não tocam na História da África propriamente dita, apresentam-se mais como uma extensão da História do Brasil, já que o continente africano em si permanecia (e ainda permanece) desinteressado por boa parte dos historiadores brasileiros. Esse desinteresse pode estar relacionado à maneira eurocêntrica de interpretar a História do Mundo, ou seja, centralizado na Europa e/ou nos europeus, na superioridade do modo de vida ocidental e seus valores, nos costumes e na religião cristã, tendo no desenvolvimento tecnológico e industrial a expressão da dominação ocidental frente aos demais povos do planeta.

A maior parte dos livros didáticos descrevem os conteúdos de história de forma segmentada para facilitar a didática, separando-os em: Idade Antiga (4000 a.C. A 476 d.C.); Idade Média (476 a 1453); Idade Moderna (1453 a 1789) e Idade Contemporânea I (1789 a 1918) e Idade Contemporânea II (1918 aos dias atuais)⁹. Todos esses segmentos dizem respeito à história dos europeus e sua expansão pelo mundo, não é por acaso que estudamos a fundo a cultura greco-romana e não a cultura indiana ou chinesa nos conteúdos referente à Antiguidade Clássica. Centralizado na História do Brasil, o Currículo

⁹ Nos livros didáticos o marcos cronológico da História Geral é: *Idade Antiga*: da data aproximada da invenção da escrita em 4000 a.C. até a queda do Império Romano do Ocidente em 476 a.D.. *Idade Média*: da queda do Império Romano do Ocidente em 476 a.D. até a tomada de Constantinopla pelo Império Turco Otomano, em 1453. *Idade Moderna*: da tomada de Constantinopla pelo Império Turco Otomano em 1453 até a Revolução Francesa, em 1798. *Idade Contemporânea I*: da Revolução Francesa em 1798 até o Fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918. *Idade Contemporânea II*: do Fim da Primeira Guerra Mundial em 1918 até os dias atuais.

Nacional de História sugere que o professor trabalhe de maneira integrada a história nacional com a história mundial, separando o livro em dois eixos: História Geral (leia-se História da Europa) e História do Brasil, onde os acontecimentos históricos de ambos são apresentados aos alunos em uma relação de causa e efeito, exemplo, a Expansão Marítima do século XV que fez Pedro Álvares Cabral chegar ao Brasil em 1500. É por isso que os conteúdos de Idade Moderna são estudados em paralelo com a história do Brasil Colônia (1500 a 1822), essa mesma relação aparece entre Idade Contemporânea I e Brasil Império (1822 a 1889), Idade Contemporânea II e Brasil República (1889 aos dias atuais). No fundo, trata-se de um modo de contar a História do Brasil remontando-a modernidade europeia que é anunciada com a Expansão Marítima, Colonização e Industrialização.

Nessa integração entre História do Brasil e História Geral onde encaixamos os conteúdos de Idade Antiga e Medieval uma vez que o Brasil foi descoberto na Idade Moderna? Uma resposta possível a essa questão é relacioná-la a ideia de Cultura Ocidental, o Brasil foi colonizado pelos portugueses e com eles chegaram as tradições filosóficas, artísticas, humanísticas, legislativas e políticas da Antiguidade Clássica e o Medievo Cristão; nossa base filosófica e legislativa é centralizada na democracia da *polis* grega e na república da *urbe* romana e o nosso humanismo da religião cristã, vista por muitos como o baluarte da liberdade e moralidade ocidental responsável pela ponte que liga o tradicional ao moderno. Uma segunda questão: há espaço para introduzir a História Indígena e a História Africana nessa forma integrada de estudar a História já que não há, dentro de uma perspectiva histórica hegemônica, contribuições históricas à nação brasileira oriunda dos índios e dos negros. Podemos encontrar alguma resposta na resistência sociocultural de uma parcela da população brasileira avessa às temáticas multiculturais. Pensando no conceito de Campo proposto por Pierre Bourdieu (2003), a introdução da História Indígena e Africana acaba por disputar espaço justamente com os conteúdos de Idade Antiga e Medieval, visto que os demais períodos da história europeia estão integrados a História do Brasil.

Segundo, o historiador Paulo Henrique Martinez, em uma coluna no jornal *Estadão* do Estado de São Paulo, a construção da

Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da Educação Básica coloca em questão esse jogo de disputa:

O ingresso maciço de novos conhecimentos sobre as sociedades indígenas, africanas e a diáspora africana no Brasil, resultantes da recente e qualificada pesquisa histórica, é indicativo da pertinência, atualidade e necessidade de sua ampla socialização na Educação Básica. O deslocamento de outros componentes curriculares, notadamente da história europeia, despertou reações igualmente pertinentes (MARTINEZ, 2016).

Nesse jogo de disputa o lado melhor estruturado academicamente e com melhor presença dentro do corpo burocrático da estrutura de ensino nacional têm melhores condições de manter o seu *status quo*. Deste modo, as áreas de História Indígena e Africana estão em desvantagens, já que só foram inseridas na legislação educacional apenas nos anos de 2003 e 2008, respectivamente. A consequência dessa desvantagem se materializa na prática pedagógica em sala de aula, com a manutenção de estereótipos raciais e a ausência do protagonismo negro na História do Brasil. Por exemplo, nos conteúdos referentes à Idade Moderna os alunos aprendem sobre as Grandes Navegações, a chegada dos europeus as Índias Orientais, especiarias, Absolutismo monárquico e a colonização das Américas. É nessa parte da caminhada europeia rumo à conquista do mundo que aparece o negro, pois é quando os europeus iniciam o tráfico de escravos transoceânico da África para as Américas via o oceano Atlântico. A consequência desse modo de descrever os acontecimentos históricos é particularmente prejudicial ao aprendizado dos alunos, porque diz a eles que os povos negros só começam a fazer parte da história a partir do momento que os europeus os levam como escravos para trabalhar nas *plantations* de cana de açúcar.

Esse exemplo demonstra que há uma tendência dentro da prática pedagógica em relacionar o tráfico e a escravidão com a história dos povos africanos, parece que para muitos a África só contribuiu para o desenvolvimento da história mundial através do fornecimento de mão de obra escrava. Sobre esta questão compartilhamos a mesma opinião de Gonçalves (2014, p. 96), para



quem os povos africanos merecem muito mais atenção por parte dos brasileiros, especialmente entre os pesquisadores e desenvolvedores de livros didáticos, não apenas porque há no Brasil um grande número de descendentes de negros, e sim porque existe muito conhecimento a ser compartilhado pelos africanos com nós, brasileiros. “A experiência da Humanidade é vasta e longa” e contrariando o pensamento eurocêntrico o curso da história humana não está fadado a seguir os passos da Europa Ocidental, “não há um ponto privilegiado para onde se deve olhar a fim de se começar a falar dessa experiência”, cabe a nós pesquisadores e professores mudar o eixo de contar essa experiência.

Para finalizar, é possível pensar em uma História da África além da escravidão? Creio que sim. O grande historiador africano Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), um dos responsáveis por organizar a coleção *História da África* da UNESCO (série em oito volumes) sempre procurou em seus livros contar a história dos povos africanos distantes do olhar eurocêntrico. Se para o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), a África era um continente sem história (1995), porque os povos que a ocupavam não haviam desenvolvido a escrita e a civilização antes da chegada dos europeus, Ki-Zerbo, de maneira metodológica e madura, apresenta de forma prática uma série de equívocos nesse modo de entender a história africana. Partindo do amplo conceito de fontes históricas proposto pela Escola dos *Annales*, o historiador africano propõe uma leitura da história para além dos documentos escritos. Para ele a história humana pode ser contada através dos inúmeros registros deixado pelo homem no decorrer do tempo, sejam eles arqueológicos, culturais, imagéticos, antropológicos, rupestres e orais. Este último engloba a maioria dos povos da África, pois as tradições, as crenças, os costumes e até mesmo a história dos antepassados ainda hoje são transmitidas aos jovens por meio da oralidade. Daí a importância nas sociedades africanas dos *gritos ou* tradicionalistas, “contadores de histórias”, são eles os responsáveis por guardar e transmitir o conhecimento para a geração seguinte. Há um provérbio africano que resume bem a importância da tradição oral: “quando morre um idoso, morre com ele uma biblioteca” (SANTOS, 2012, p. 49).

Em termos didáticos, é de suma importância que os professores procurem transmitir aos alunos uma História da África que demonstre a autonomia e o protagonismo histórico dos povos africanos. O

pesquisador e professor cubano Carlos Moore Wedderburn propõe uma reorganização dos conteúdos didáticos que consiste em separar o ensino da História Africana destacando quatro *singularidades*: 1) Berço da humanidade; 2) Berço das primeiras civilizações mundiais (e alvo de constantes invasões); 3) Alvo da escravidão racial e dos tráficos negreiros transoceânicos; 4) Alvo dos mitos raciológicos (MOORE, 2005). Tais *singularidades* consistem em temas particulares da História da África, que nos permitem pensá-la dentro de uma perspectiva própria, ou seja, sem a necessidade de contá-la como um apêndice da história europeia.

Outro ponto a ser levantado como tema de pesquisa e debate em sala de aula é a relação África/Brasil. As contribuições dos africanos para a formação histórica brasileira são inúmeras e cabe aos profissionais desenvolverem uma discussão que vá muito além da escravidão, procurar demonstrar as colaborações culturais e técnicas trazidas pelos africanos como o manejo em metalurgia, a agricultura e a construção, além de um recorte teórico e de ensino que contribua para elevar a autoestima dos afro-brasileiros, apresentando aos alunos a importância de figuras como Zumbi dos Palmares (1655-1695), Machado de Assis (1839-1908), os irmãos André Pinto Rebouças (1838-1898) e Antônio Pereira Rebouças Filho (1839-1874), José do Patrocínio (1854-1905), entre outros. Por meio dessas figuras históricas, os professores podem passar aos alunos uma visão contrária à apresentada pelo pensamento hegemônico, ou seja, o tradicional estereótipo que exhibe o negro somente como o jogador de futebol, a mulata sensual de comercial de cerveja, o malandro que não quer trabalhar, o sambista de botequim, expresso de forma irônica apesar do samba ser considerado um patrimônio imaterial brasileiro, além da habitual leitura que sempre destaca o negro nos ambientes precários das grandes cidades relacionando-o à criminalidade e às drogas ou realizando trabalhos de menor expressão, como segurança, cozinheiros, faxineiros, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, procuramos demonstrar ao leitor que a aprovação da lei 10.639/03 simboliza a materialização de um longo processo de lutas sociais que mobilizou uma parcela significativa da sociedade civil em prol da igualdade e dignidade da população negra. Apesar disso, sabemos que a aplicação da lei demanda da ação

individual dos professores e da vontade do poder executivo para fazer valer a lei. Em outras palavras, a lei “só pega” em decorrência da boa vontade de quem está na sala de aula ou administrando a instituição de ensino. O Movimento Negro esteve à frente do processo, se organizou ao longo dos anos de 1990, obteve apoio dos meios acadêmicos e sensibilizou a opinião pública, apresentou suas propostas na mesa de negociações e conseguiram vitórias expressivas, como a implantação das cotas raciais e sociais, o maior ingresso de negros no mercado de trabalho formal, a ampliação do acesso à escola, etc.

Estas conquistas foram fruto de uma série de ações afirmativas, cujo objetivo foi trazer integridade e respeito para a população negra em um contexto de mudança política, resultante do processo de redemocratização com o fim da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Para que as ações afirmativas causem mudanças expressivas na sociedade, é preciso pensar na educação e desenvolver metodologias de ensino e pesquisa que procurem resgatar as inúmeras contribuições da população negra para a formação histórica do Brasil e do Mundo. É de suma importância caminhar por essa trilha, pois é por meio dela que podemos elevar a autoestima dessa parcela da população que é constantemente bombardeada pelo negativo discurso hegemônico. A aprovação da lei trouxe numerosos benefícios à população negra ou não, em especial, colocou a África e a condição do negro no centro do debate público, também demonstrou a nós, brasileiros, o quanto estamos mais próximos da África do que imaginávamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília-DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BANKS, James A. **Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos**. In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. **Ações afirmativas na educação**. In: BARROS, Zelinda dos Santos (Org.). Educação e relações étnico-raciais. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL, lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**.

BRASIL, lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**.

BRASIL, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora da UNB, 2006.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. **Das resistências ao ensino escolar de história da África: algumas considerações**. História & Ensino. Londrina, v. 20, n. 1, p. 83-100, jan.-jun. 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília-DF: Editora UNB, 1995.

MARTINEZ, Paulo Henrique. **História Mundial na Base Nacional Curricular**. O Estado de S. Paulo - Estadão Noite, São Paulo - SP, 24 fev. 2016.

MARTINEZ, Paulo Henrique. História Mundial na BNCC. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 24/02/2016. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral/os-destaques-do-estadao-noite-desta-quarta-feira--24,10000018124>. Acessado em 18/05/2017.

MOORE, Carlos. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil** (considerações preliminares). 2005.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana e CARVANO, Luiz M. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**. Rio de Janeiro-RJ: Ed Garamond Ltda, 2010.

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. BRASÍLIA-DF, 2004.

PRAXEDES, Walter. **A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar**. Revista Espaço Acadêmico, Universidade Estadual de Maringá-UEM, Maringá-PR, n° 89, outubro de 2008.

SANTOS, José Francisco dos. Relações Brasil e África para além da escravidão: Ensino da História Afrobrasileira e Africana numa perspectiva contra-hegemônica. In: LAIA, Maria Aparecida; PALEROSI, Diná M; SILVEIRA(Orgs). **Construindo a igualdade racial - II Prêmio de artigos científicos**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2012.

SENA, Marcello. **História da África**. Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro-RJ: UCB, 2011.

SOUSA, Romilson da Silva. **Ações afirmativas e a lei 10.639: elementos para outras culturas educacional**. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia de (Org.). A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. CONE (Coordenadoria dos Assuntos da População Negra). São Paulo-SP: Prefeitura de São Paulo, 2010.

Recebido em 19/05/2017 - Aprovado em 15/06/2017

